

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Mesa J 33

Sociología política de la educación. Políticas educativas, Gestión Institucional y reformas

¿CÓMO SE INTERPELA AL ESTADO?

UN ESTUDIO SOBRE LOS DISCURSOS EN LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI

*Autor: Juan Suasnábar**

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Humanas

Correo electrónico: juansuas@gmail.com

* Profesor en Ciencias de la Educación, Adscripto a Teoría Política del Departamento de Política y Gestión de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, becario de entrenamiento de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires (CIC).

JUSTIFICACIÓN

“La imaginación no es un don sino el objeto de una conquista por excelencia”

André Breton (o alguna pared del Liceo Condorcet, París, Mayo de 1968)

El presente trabajo nace de una pregunta que define su objetivo: **¿Dónde está el Estado –qué sentidos, roles y funciones adopta/le son adjudicados- en las reformas educativas del siglo XXI?** Sin embargo es una pregunta que merece ser antecedida por otra:

Eliminado: S.XXI

¿Por qué interrogarse acerca del Estado? Pregunta *extraña* para un trabajo cuyo título y contenido dependen de que la necesidad de interrogarse acerca del estado no sea puesta en duda. Pregunta *necesaria*, entonces, porque su respuesta define el sentido y la justificación de la existencia misma de este trabajo. Pregunta *compleja*, finalmente, porque invita y exhorta a realizar una justificación -por momentos incómoda- de la propia labor.

Desde ese interrogante inicial podemos derivar al menos dos preguntas desde las cuales comenzar a responder: 1) Asumiendo inicialmente la existencia misma de la pregunta ¿De dónde emerge la misma? Y 2) considerando que lo que se está queriendo analizar –en definitiva- es la educación escolar, ¿por qué comenzar por el Estado?

Si empezamos por el segundo interrogante es probable que obtengamos mejores argumentos para responder al primero. Dicho en otros términos, la pregunta se vincula con la relación entre dos fenómenos: ¿existe una relación tal entre Estado y educación escolar que el hecho de preguntarse por una pueda llevar a dar respuesta sobre la otra? La respuesta es afirmativa, sobre todo si se atiende a que el segundo de los componentes no es ‘la educación’ a secas sino ‘la educación escolar’¹; Estado y Escuela son términos interdependientes o, para decirlo con propiedad, son *equivalentes* ya que forman parte de la misma *cadena de significantes*: modernidad/razón/progreso/estado/ciudadanía/escuela. En palabras de Pineau (2001) “la consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que esta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de la educación” (p.30). Del otro lado lo que excluyen: tradición/religión/pasado/locura (por nombrar algunos, o los casos más locales: barbarie/indigenismo/gaucha).

¹ En lo que sigue siempre que hablo de educación o de escuela lo hago sólo por motivos de economía de espacio refiriendo siempre los mismos al término ‘educación escolar’ en tanto forma histórica determinada que adquiere la práctica social de la educación en la modernidad. Al respecto ver Pineau (2001) o la publicación de Gvirtz, Grinberg y Abregú (2007).

A la equivalencia entre significantes, en este sentido legible como dentro de la misma matriz *hegemónica*², es posible agregar una correlación en tiempo, espacio y funciones: Estado y Escuela se institucionalizan en el mismo período histórico, en los mismos lugares y bajo los mismos imperativos o, más específicamente, forman parte de la misma forma de organización política: *la moderna*. No obstante lo anterior la misma cadena y estructura adquiere especificidades en sus contenidos según el lugar dónde se la analice. Específicamente en nuestro país la constitución del Estado-Nación a fines del siglo XIX significó el establecimiento de un sistema educativo como una necesidad inherente al propio proceso (Filmus, 1996; Puiggrós, 1995):

Eliminado: S.XIX

“La constitución del sistema educativo [...] da cuenta del poder de la infraestructura del Estado para definir los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población. El sistema que se constituye a fines del siglo XIX y principios del XX reconoce en el Estado nacional su principal referente material para la administración, la gestión y el financiamiento de las instituciones escolares, y simbólico también para la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la ‘cultura civilizada’” (Tiramonti, 2004: 17).

En síntesis, si este preámbulo tiene algún sentido es dar cuenta de que existe una relación tal entre Estado y educación escolar, que es cuando menos difícil pensar el uno con independencia del otro, siendo esto extensivo al propio destino de ambos términos: transformaciones en la forma de interpelar al Estado conllevan transformaciones en la forma de interpelar a la educación escolar, y viceversa³, y ello constituye una primer justificación: *Es pertinente preguntarse acerca del Estado, sus sentidos y sus funciones, en tanto y en cuanto ello impacta en los sentidos y funciones de la educación escolar.*

Eliminado: é

Desde aquí entonces a la segunda cuestión: ¿por qué sería necesaria y posible dicha pregunta? Si el lugar del Estado en nuestras sociedades fuera un lugar claramente definido, un lugar de certezas, si las atribuciones, funciones y sentidos del mismo (y en este sentido de la

Eliminado: n

² Sobre el concepto de Hegemonía vuelvo más adelante.

³ De ninguna manera estoy pensando en este caso en relaciones sencillas y lineales del tipo de determinaciones estructurales o causa y efecto (por ejemplo: si el Estado es neoliberal, la escuela educa para el mercado; si el estado es populista, la escuela educa en adhesión al líder, etc.). Muy por el contrario las formas en la que esta relación se corporiza y se traduce en prácticas son cuando menos complejas (casos fuertes de resistencia, desfasaje entre uno y otro, conflicto abierto, etc.) no obstante ello para dejar de constatar que de una u otra manera la relación existe. De hecho el devenir de ambos términos ha sido muestra de ello: el citado trabajo de Filmus (1996), por ejemplo, da cuenta (siguiendo el esquema de modelos de Estado propuesto por García Delgado) de cómo determinadas transformaciones en las formas de significar al Estado y sus funciones producen modificaciones en las funciones y en las formas de operar –e incluso de organizarse– del sistema educativo y las instituciones escolares. Más aún, en la propia génesis del sistema educativo las tensiones estuvieron presentes, por ejemplo en la disputa Alberdi-Sarmiento (Weinberg, 1984), en el Congreso Pedagógico de 1884 o en los debates parlamentarios de la Ley 1.420 (Puiggrós, 1995), pudiéndose observar cómo en cada caso, si bien los términos se mantienen constantes (Estado/educación escolar) el contenido de los mismos varía significativamente.

Escuela) estuviesen fuera de dudas, la pregunta sería irrelevante (o a lo sumo sería una pregunta retórica o con una respuesta sencilla). Pero no es este el caso y ello porque, si desde 1930 era posible identificar claramente el lugar del Estado en tanto eje articulador de la *matriz socio-política* imperante, desde mediados de los '70 esto ya no es así y tanto los análisis provenientes de la ciencia política como los político-educativos no han dejado de registrar el desmantelamiento y crisis de dicha *matriz* y los múltiples problemas que de ello emergen.

Eliminado:

Eliminado: desde 1880 –y con más fuerza

Eliminado: -

¿Qué es una *matriz socio-política*, ese concepto que introdujimos sin mayores referencias y que, sin embargo, constituye uno de los elementos centrales de nuestro planteo? Según Garretón (2004) la misma puede definirse de la siguiente manera:

“relaciones entre el estado, una estructura de representación o un sistemas de partidos políticos (para agrupar demandas globales e implicar políticamente a sujetos) y una base socioeconómica de actores sociales con orientaciones y relaciones culturales, (lo que incluye la participación y diversidad de la sociedad civil fuera de estructuras estatales formales), todo ello mediado institucionalmente por el régimen político” (p.16).

Eliminado:

Este concepto, en principio genérico, adquiere características particulares según cómo en un momento histórico determinado se articulen los elementos que la componen. Por ello es que anteriormente nos hemos referido a una *matriz* particular, que fue la hegemónica durante más de 50 años en la historia de nuestro país (aunque también en otros países de Latinoamérica): la *matriz estado-céntrica*⁴. Su nombre se debe a que cada uno de sus componentes remite al Estado:

“La base económica era un modelo de desarrollo ‘hacia adentro’, caracterizado por la industrialización sustitutiva de importaciones con un importante rol del Estado. El modelo político era el del ‘Estado de compromiso’, representado por diferentes tipos de populismos, independientemente de los regímenes políticos. La referencia cultural era un proyecto nacional de base popular y una visión de cambio social global radical que daba a la acción política un sello revolucionario” (Garretón, 2000: 29/30).

¿Qué sentido tenía entonces preguntarse acerca del lugar del Estado? No demasiado. No porque el Estado no fuera lugar de disputas y/o porque no existieran visiones diferentes

⁴ Para la misma matriz diferentes autores han esgrimido diferentes denominaciones: así por ejemplo Garretón (2000) utiliza la expresión acuñada por Germani (1965) de *matriz político-estatal y nacional-popular*, mientras que Cavarozzi (1996;1999) utiliza la expresión *matriz estado-céntrica* en virtud de la común referencia de los componentes de la misma al Estado. En lo que sigue, utilizo la expresión de Cavarozzi en lugar de la de Garretón para simplificar la expresión, por un lado, y para destacar el lugar del Estado, tema central de este artículo, por otro.

respecto del mismo, sino porque por un lado o por el otro su lugar predominante no era discutido.

Hoy las cosas corren por otros caminos. Desde los años '70 la combinatoria de regímenes militares, globalización y complejización social dieron por tierra con la *matriz estado céntrica*: “El estado, y por ende la acción política y los criterios que ésta definía para la organización del campo nacional, pierden centralidad a favor de una presencia fuerte del mercado y la competencia en la definición del orden societal” (Tiramonti, 2005: 18). Ya no es el Estado el principio regulador de las relaciones sociales o el interlocutor privilegiado de los diferentes tipos de actores individuales y/o colectivos: las fronteras (geográficas sí, pero políticas también) se amplían y con ello el abanico de posibles ‘ubicaciones’ para el Estado - sus funciones y sentidos- también lo hacen.

Eliminado:

El problema radica, según los autores, no tanto en la descomposición de la *matriz*, sino en la ausencia de una nueva configuración clara y estable:

“una nueva matriz sociopolítica supone una transformación coherente del modelo de desarrollo y también de componentes clave de la matriz, el Estado, las instituciones políticas, el sistema de representación, los actores sociales y sus orientaciones culturales y el régimen político. En su lugar *están ocurriendo tendencias en direcciones múltiples y a veces contradictorias, con elementos residuales de lo viejo yuxtapuestos con otros nuevos, lo que dificulta discernir qué tendencias representan fenómenos temporales y transicionales y cuáles serán de mayor duración*” (Garretón y ots., 2004: 95 el destacado es mío).

El mismo autor señala, en un trabajo anterior (Garretón, 2000: 30/31), cuatro vías alternativas que podría tomar el proceso de descomposición mencionado: a) *descomposición y ausencia* de un nuevo modelo (o lo que sería en términos durkheimianos una situación de anomia permanente); b) *regresión* a la matriz perdida; c) emergencia de una *nueva matriz* “caracterizada por la autonomía, el refuerzo y la complementariedad de cada uno de sus componentes”; y d) la *yuxtaposición* de las tres posibilidades anteriores, siendo –como aparece en la cita anterior- hacia esta última donde apuntan las tendencias recientes.

Eliminado: D

Eliminado: é

Es en este marco donde la respuesta a nuestro primer interrogante se vuelve afirmativa: *en un contexto de descomposición de la matriz socio-política hasta entonces vigente, y en ausencia de una nueva matriz clara y estable, preguntarse acerca del Estado, sus sentidos, roles y funciones es no sólo una posibilidad, sino una necesidad en tanto intento*

de generar elementos que sirvan de aporte para definir ese nuevo modelo societal que aún está por hacerse⁵.

Si conectamos ahora los dos interrogantes, podemos entender en conjunto el sentido de este trabajo y ponerlo en conexión con la producción reciente tanto en ciencia política como en el estudio de las políticas educativas: ¿Afecta, efectivamente, la descomposición de la *matriz estado-céntrica* el funcionamiento y organización de la educación escolar? Una vez más la respuesta es positiva, aunque existen divergencias respecto del cómo de ese impacto. Los más osados sostienen que estaríamos ante un proceso de “desinstitucionalización” (Dubet y Martucelli, 1998; 1999, Kessler, 2002), haciendo referencia a la pérdida de capacidad por parte de la escuela para formar subjetividades. Otros, como Tiramonti (2004), si bien comparten el diagnóstico, aseguran que se estarían conformando cambios en los factores de estratificación cuyo trasfondo estaría marcado por un fenómeno, **la fragmentación** del escenario educativo:

“El fragmento es un espacio autorreferido en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias; las primeras marcan los límites o las fronteras del fragmento, las otras señalan la heterogeneidad de los espacios. Así, fragmento actúa como una frontera de referencia, pero no se constituye en un todo integrado y coordinado [...] sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias normativas y culturales comunes” (Tiramonti, 2004: 27).

Eliminado: á

En conclusión, diferentes diagnósticos pero un referente común: El Estado. Desde aquí volvemos al principio y el objetivo de este trabajo, especificándolo un poco más, queda definido de la siguiente manera: *indagar cuáles son los sentidos que se le otorgan al Estado en el debate parlamentario del que fue objeto la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*, buscando identificar posibles *articulaciones* emergentes de ese campo discursivo.

Antes de pasar al análisis propiamente dicho, me restan dos justificaciones más: el tipo de análisis utilizado y el lugar elegido para el mismo. Podrán percibir los lectores que, pese a haber privilegiado hasta aquí elementos propios de las corrientes ‘neoinstitucionalistas’, en lo que sigue el marco teórico será mayormente el del análisis político del discurso, en la línea inaugurada por Mouffe y Laclau (1985) en ***Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia***. Espero alcance como justificación de la elección el hecho de que sólo una vez iniciado el trabajo de campo tuve que recurrir a este marco teórico, en

Eliminado:

⁵ La última parte de la justificación tiene relación con algo que retomaré después respecto del carácter indefinidamente abierto de lo social y de cómo ello más que como un obstáculo al desarrollo de la autonomía y de la libertad, puede leerse como una invitación a tomar parte de la definición de nuestras formas de vida. Al respecto puede consultarse Laclau (1998).

tanto que las categorías que hasta ese momento utilizaba no me daban respuestas satisfactorias a mi problema de investigación. De hecho, comencé este trabajo involucrado con las ‘teorías deliberativas de la democracia’ (Habermas, 1994; 2005) y llegado un punto en que lo único que podía decir era que la realidad se alejaba en demasía de la teoría tuve acceso a los marcos teóricos que actualmente utilizo, los cuales me abrieron significativamente el campo de análisis y las posibilidades interpretativas del material empírico⁶.

Eliminado: c

Eliminado: las autoras

Eliminado: Las autoras s

Por último queda el recorte del material empírico: ¿por qué restringir el análisis empírico sólo a las instancias parlamentarias, si de lo que se trata es de ver qué *cadenas de equivalencias* y qué *puntos nodales* se articulan alrededor del signifiante ‘Estado’? Una opción sería justificarlo a partir del hecho de que fuese la única fuente disponible, pero desafortunadamente, no es el caso. Muy por el contrario, alrededor de la Ley de Educación Nacional se desplegaron desde el Ministerio de Educación Nacional una amplia variedad de recursos destinados a ‘recabar información’⁷, referida a los tópicos de la misma: dos foros de Internet, una encuesta nacional vía periódicos, un portal de Internet abierto a la presentación de documentos por parte de organizaciones de la sociedad civil, universidad, instituciones educativas e investigadores, documentos distribuidos entre docentes e instituciones escolares y jornadas destinadas al tratamiento de los mismos, entre otros.

Eliminado:

En todas estas instancias pueden identificarse, por parte de los diferentes actores y fuerzas sociales, intentos de *articular el campo de la discursividad*:

⁶ La convicción de que investigar es ir detrás de un problema y no de una teoría, espero alcance para justificar mi elección.

⁷ Digo recabar información y no promover el debate como explícitamente figuraba en los propios documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, por la convicción de que aún faltan investigaciones que evalúen si efectivamente podemos hablar de la generación de mecanismos de debate y de participación por parte de dicho organismo. Por el momento me inclino más a pensar en que el propósito fue recabar información necesaria como para construir un marco de legitimidad en torno del proyecto de ley enviado al Congreso, pero es sólo una intuición. Hasta el momento sólo tengo conocimiento del trabajo de dos autoras (Gessaghi y Petrelli) respecto de estas jornadas de ‘debate’. En una publicación reciente realizada en la revista Propuesta Educativa, las autoras (Gessaghi y Petrelli, 2008) reconstruyen “los sentidos otorgados a la categoría de “participación” a lo largo del proceso [de debate, basándose] en los casos de cuatro escuelas de un barrio de la zona de sur de la Ciudad de Buenos Aires” (p.90). El enfoque socioantropológico les permite poner en tensión la heterogeneidad de sentidos, expectativas y representaciones que, en torno de un mismo tópico se aglutinan volviendo los resultados complejos y variados. Entre sus conclusiones hay dos que merecen destacarse: por un lado que en “la vida cotidiana escolar, las jerarquías, las relaciones de desigualdad, habilita y circunscribe la posibilidad de ‘participar’” (p.95). Esta me parece una observación más que relevante ya que –como lo demuestran– es un aspecto siempre olvidado cuando ‘a participar’ se convoca desde las instancias de gobierno. La segunda conclusión ya no es tan clara y amerita alguna observación. Señalan cómo el oficialismo “ha traído otra vez a escena [...] la cuestión de ‘la educación como derecho básico inalienable’” (p.95) pero objetan el hecho de que paralelamente se realice una apelación a la participación como medio de efectivización de la ciudadanía y en tal sentido se preguntan “si no constituye una contradicción la necesidad de ‘volver efectivo’ un ‘derecho’ que se considera ‘inalienable’” (p.95). Aquí es donde creo que se confunden los planos: si la apelación a la participación estuviese dirigida, en términos neo-liberales, a la participación en el mercado como modo de inclusión ciudadana, podríamos identificar una contradicción en los términos, pero no es así. Las mismas autoras demuestran a través del análisis documental cómo la apelación a la participación está orientada a la necesidad de tomar partido en el debate, *ergo*, en la definición de las políticas educativas y en este sentido se enlaza más dentro de los ideales *republicanos de libertad positiva* (Habermas, 1994) que en los términos antes mencionados.

“llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos *discurso*. Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento* a toda diferencia que no se articula discursivamente” (Mouffe y Laclau, 1985: 119 cursivas en el original).

Sin embargo, el motivo que invita a prestar especial atención a las instancias de gobierno –en sentido amplio (Zelaznik, 2007)- es la siguiente: si la práctica política puede definirse como el intento de significar lo social ¿qué otra instancia o actor tiene la posibilidad **exclusiva** de que su *practica articuladora* alcance *status* legal, es decir, venga respaldada por estructuras de monopolización de la violencia legítima (en el sentido weberiano del término)? Ninguna otra, porque si bien existen actores y/o fuerzas sociales que pueden tener más o menos influencia en las decisiones que se tomen; actores o fuerzas cuyas *prácticas articuladoras* ingresan con más facilidad que otras a los textos legales, en última instancia -y como recuerda Sartori (1979)- no es lo mismo influir en el Estado que detentar el poder del mismo.

Eliminado: --Salto de página--

I. INGRESO AL CAMPO: TRES INTENTOS DE CONSTRUCCIÓN HEGEMÓNICA

Que los parlamentos ya no son lo que eran no es ninguna novedad. En su ya clásico trabajo Manin (1998) demostró cómo hacia mediados del S.XX aquel tipo de gobierno representativo⁸ caracterizada por la centralidad de los parlamentos como órgano de discusión de los destinos de aquella entelequia iluminista denominada ‘la Nación’ (el referente Habermasiano de la democracia deliberativa), cedía su lugar frente al avance de los Partidos de Masas y la asamblea partidaria como lugar de debate y discusión para, a finales del S.XX diluirse este lugar en la vorágine de los medios de comunicación y la emergencia de los partidos ‘atrapa todo’. En este sentido es que tomar las instancias parlamentarias como objeto de análisis, y esperando encontrar allí prácticas articuladoras, es decir, intentos de *clausura* de

⁸ La tesis de Manin en el citado trabajo es que hacia finales del S.XX no se estaría experimentando, como diría la opinión más extendida, una ‘crisis’ del gobierno representativo en *strictu senso* sino simplemente una ‘metamorfosis’ del mismo, en virtud de lo cual sus principios (elección de los representantes, autonomía relativa de lo mismos, libertad de la opinión pública y discusión como procedimiento resolutivo) no se alterarían sino sólo la forma en que éstos se concretan. A tal fin el autor, establece una tipología de gobiernos representativos que se habrían sucedido en el tiempo: parlamentarios, democracia de partidos y –de más reciente data- democracia de audiencia.

un campo discursivo, no podía hacerse con la ingenuidad de esperar grandes debates ideológicos y/o profundas confrontaciones en vivo y en directo.

Muy por el contrario, el análisis del material de campo muestra que, tanto en la cámara de diputados como en la de senadores, los debates e intercambios fueron más bien nulos, como así también lo fueron las disidencias con respecto al proyecto original que ingresa en los recintos (a no ser por las declaraciones de escepticismo respecto de la efectividad el mismo, o cuestiones vinculadas a la existencia o no de recursos materiales para solventarlo, o, finalmente, alguna impugnación –sin más referencia- a la legitimidad de los procedimientos que dieron origen al proyecto en cuestión).

¿No queda ningún espacio dentro de las instancias parlamentarias en el que puedan registrarse formas alternativas de definir el sentido de ‘lo social’ y con él el del Estado? Si este fuese el caso estaríamos ante un problema porque, o bien ello hablaría de la existencia de un ‘gran acuerdo’ de base o de la anulación definitiva del *espacio de las diferencias* –carácter constitutivo de ‘lo social’ (Mouffe y Laclau, 1985)-, dando por tierra con este trabajo; o bien, significaría la necesidad de abandonar las instancias parlamentarias e ir en búsqueda de otras fuentes de información y lugares para el análisis. Pero ninguna de las alternativas será necesaria.

El proyecto de Ley de Educación Nacional es presentado por el Poder Ejecutivo Nacional, con la firma del entonces Presidente de la Nación, Jefe de Gabinete y Ministro de Educación Nacional, siendo la cámara receptora la de senadores. Desde allí pasa a las comisiones específicas para su tratamiento. De Diputados: 1) Comisión de educación, y 2) Comisión de presupuesto y hacienda. De Senadores: 1) Educación, cultura, ciencia y tecnología, 2) Población y desarrollo humano, y 3) Presupuesto y hacienda. Del trabajo en comisiones emergen tres dictámenes, uno en mayoría y dos en minoría. El primero refrendando casi en su totalidad el proyecto original (presenta sólo un artículo más: art. 141), no presentándose una nueva fundamentación al mismo distinta de la presentada por la autoridades que elevaron el proyecto, mientras que los dos restantes son proyectos alternativos acompañados cada uno de una extensa justificación al respecto. **Es, en este lugar, en donde tres maneras distintas de dar sentido al lugar del Estado se ponen juego**, o dichos en los términos adecuados: cada una de estas propuestas constituye un discurso, un “intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro” (Mouffe y Laclau, 1985: 129).

En lo que sigue analizo cada uno de ellos en particular, identificando cuáles son los *puntos nodales*, *las equivalencias*, *las cadenas de significantes*, que intentan establecer.

Desde allí estaremos en mejor posición para responder, a modo de balance, cómo se interpela al Estado en estas reformas educativas recientes.

I.A EL INTENTO OFICIAL: ESTADO GARANTE/JUSTICIA SOCIAL/CRECIMIENTO ECONÓMICO/CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Todo discurso “puede ser definido como “una totalidad relacional” de secuencias significantes” (Torfing, 1998: 40). Como anteriormente señalábamos, la función del discurso es establecer un centro en el medio de la continuidad de las diferencias. Esos centros reciben el nombre de *puntos nodales* “puntos discursivos privilegiados de este fijación parcial [...] que fijan el sentido de la cadena significativa” (Mouffe y Laclau, 1985: 129 cursivas en el original).

¿Cuáles son los *puntos nodales* que, desde las instancias ejecutivas de gobierno intentan establecerse? Básicamente uno: *El Estado Garante*. Este concepto de raíz liberal, cuyo sentido originario está vinculado a la función restrictiva del Estado de velar por la garantía de un conjunto de derechos concebidos como naturales –*iusnaturalismo*– y anteriores a la propia existencia de Estado aglutina dentro de sí todo un conjunto de demandas que aparecen como dispersas en el campo discursivo y fijan una frontera entre un antes y un después: La Ley Federal de Educación o las décadas pasadas ('90) son el terreno del antes, la frontera contra la cual el significante ‘*Estado Garante*’ se erige. Detrás de él se establecen dos *polos de identificación* para el Estado: Estado ausente/Ley Federal de Educación/crisis económica y social/fragmentación vs. Estado garante/nueva ley/desarrollo económico/ciudadanía democrática.

Eliminado: ci

Vayamos punto por punto. ¿Cómo es que el oficialismo establece estos polos de identificación? El primer punto tiene que ver con la forma en que se articula el presente en el seno de su discurso:

Con formato: Fuente:
Cursiva

“Nuestro país se prepara para celebrar **el bicentenario de su independencia** en el marco de un proceso de transformación social, económico, político y cultural. Atravesamos y estamos superando una de las **crisis** más profundas que hayamos vivido en nuestra historia y debemos enfrentar los desafíos que requiere la construcción de una sociedad capaz de **crecer** sostenidamente, de **incluir** a todos/as sus habitantes y **garantizarles** condiciones dignas para el ejercicio de sus derechos y el desarrollo de sus posibilidades. Desde esta perspectiva es posible comprender la **urgente** necesidad de una nueva ley de educación nacional” (Proyecto de Ley Nacional de Educación, 2006: 1).

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Justificado

Con formato: Fuente: 9 pt,
Español (España - alfab.
internacional)

Eliminado: ¶

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Fuente:

‘El bicentenario’ pasa a formar parte de un momento bisagra entre un antes y un presente con características ‘apologéticas’: presente/cambio/futuro. Pero el futuro debe ser apuntalado y allí es donde el Estado es interpelado como garante de ese apuntalamiento. ¿Cuál es el futuro (segundo punto)? Así es definido:

“Los/as argentinos/as hemos comenzado a recuperar la idea de **un futuro compartido** y a reconstruir el imaginario de una nación más integrada y más justa, que recupere y reafirme los valores que fueron erosionados en las últimas décadas: el **trabajo** como eje principal de la dignidad de las personas, el reconocimiento y el respeto de la **diversidad**, la importancia de la **solidaridad** y el **esfuerzo** de todos/as, la **integración** y la participación social y económica y la ineludible lucha por mayor **igualdad** y **justicia social**. También los/as argentinos/as estamos recuperando la convicción de que **el Estado debe constituirse en la garantía** de que estos valores alcancen al conjunto de la sociedad sin exclusiones” (Proyecto de Ley de Educación Nacional, 2006: 1).

Así se amplía la cadena de significantes estableciéndose una serie de equivalencias cada vez más grande pasando un abanico muy amplio de *elementos* a quedar situados como *momentos* de un mismo discurso⁹: futuro/trabajo/solidaridad/esfuerzo/integración/igualdad/justicia social.

Si ‘lo social’, como lo hemos señalado desde la perspectiva que venimos trabajando, es el campo de las diferencias, campo en el que “no existe ninguna universalidad que no sea universalidad hegemónica” (Laclau, 2008: 147), podemos comprender así que el intento de *articulación* propuesto por el poder ejecutivo nacional es situar en el lugar de esa universalidad al Estado.

“es necesario un papel **activo** del Estado para producir importantes transformaciones [...] Un Estado limitado a políticas sociales focalizadas, asistenciales y parciales no está en condiciones de producir un cambio” (Proyecto de Ley de Educación Nacional, 2006: 5).

Con formato: Español
(España - alfab. internacional)

⁹ “Llamaremos *momentos* a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos, por el contrario, *elemento*, a toda diferencia que no se articula discursivamente” (Mouffe y Laclau, 1985: 119 cursivas en el original).

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Español
(España - alfab. internacional)

Con formato: Fuente: 9 pt

Sin embargo, hay un componente agregado en el significante Estado que lo ubica en una posición particular: el Estado es el Estado Nacional¹⁰ y son tres los puntos nodales a los cuales se reduce la amplitud de demandas señaladas:

Con formato: Fuente:
Cursiva

“La construcción de una sociedad más justa es el objetivo central de la propuesta [...] La identidad nacional, la democracia y el crecimiento económico sólo pueden desarrollarse en toda su potencialidad en el contexto del avance hacia una mayor integración social producto de una distribución más justa de la riqueza. No es posible imaginar el progreso del país si algunos de sus ciudadanos quedan excluidos” (Proyecto de Ley de Educación Nacional, 2006: 4/5).
“Sólo una educación de excelente calidad para todos/as permitirá alcanzar los objetivos de justicia social, crecimiento económico y ciudadanía democrática, que guían una estrategia de desarrollo sustentable. Estos tres objetivos son indisociables. No tendremos crecimiento económico sostenido sin justicia social y ciudadanía, como tampoco lograremos justicia social y ciudadanía sin crecimiento económico” (Proyecto de Ley de Educación Nacional, 2006: 1).

Con formato: Fuente:
Negrita

Justicia social/crecimiento económico/ciudadanía democrática, una cadena de significantes que resignifica viejas consignas (aquella patria políticamente libre, económicamente soberana y socialmente justa de la doctrina peronista) y que reúne detrás de sí toda una gama de diferencias muy amplia, que va desde el desarrollo sustentable hasta la exclusión, pasando por el género, la étnia, la diversidad, la igualdad y los derechos humanos. Pasemos ahora el segundo intento de articulación para volver, sobre el final, con algunas consideraciones acerca del tipo de *práctica articuladora* hasta aquí descripta.

Con formato: Español
(España - alfab. internacional)

Con formato: Tabulaciones:
135 pto, Izquierda

I.B PRIMERA CONTRAOFENSIVA: ESTADO FEDERAL/EQUIDAD/LIBERTAD

Eliminado: ¶
¶

Con formato: Fuente: Sin
Negrita

Eliminado: ¶

Eliminado: --Salto de página--

Eliminado:

Tanto el intento que vamos a analizar a continuación como el que le sigue son elaborados en respuesta a la propuesta inicial. Por eso contraofensiva: según el diccionario de la Real Academia Española una contraofensiva es “*Ofensiva que se emprende para contrarrestar la del enemigo*”, y en este caso el enemigo es un discurso que intenta subvertir otro¹¹.

Con formato: Sangría:
Primera línea: 35,45 pto, No
ajustar espacio entre texto
latino y asiático

Con formato: Fuente:
(Predeterminado) Times New
Roman, 12 pt, Cursiva

La propuesta presentada por dos legisladores tucumanos comienza, al igual que la oficial, realizando una significación del pasado dentro de la cual situar el presente:

Con formato: Sangría:
Primera línea: 35,45 pto

¹⁰ De hecho, la misma denominación del proyecto de ley –de Educación Nacional– y la constante referencia al ‘Sistema Educativo Nacional’ son referentes de este tipo de articulación.

¹¹ Vuelvo sobre el tema de la competencia y el antagonismo entre prácticas articuladoras en el final del artículo.

“Debemos y podemos convertir a la educación en el instrumento que materialice la esperanza de construir una nación más **sabia**, más **equitativa** y **adaptada** a la sociedad global del conocimiento. Concretar esa esperanza depende de que se encare con vigor y resolución una **revolución** educativa comparable a la desarrollada por Domingo Faustino Sarmiento, Onésimo Leguizamón y la generación del 80. Aquella revolución, sorteó condicionamientos económicos, geográficos, docentes y permitió dar prioridad real a la educación, convirtiéndola en el signo distintivo de la sociedad argentina y artífice del progreso económico y social de la época. Fue a partir de ese proyecto político que se consolidó el **país abierto** a todos los hombres de buena voluntad, en el cual el carril de ascenso y progreso encontraba su base en una **exigente** y prestigiosa escuela pública” (Pinchetti y Bussi, 2006).

← - - - Con formato: Sangría:
Primera línea: 35,45 pto

Sabiduría/equidad/adaptación/apertura constituyen una cadena de significantes que se enlaza con el pasado como referente, como el momento de plenitud de este proyecto. Al igual que en el proyecto oficial, la cadena presente/cambio/futuro sirve como justificativo de la propuesta pero su contenido cambia: país abierto/equidad/adaptación.

Al parecer algunos de estos significantes suenan a palabras viejas. De hecho buena parte del discurso de los '90 se constituyó sobre una serie de articulaciones similares, en las que el los *polos de identificación* se dividían entre Estado/burocracia/rutina/improductividad vs. Sociedad Civil/autonomía/dinamismo/productividad. Todo esto en el trasfondo de la globalización/inserción/regulación/descentralización (Tiramonti, 1997). Pero, para nuestro caso, hay dos cuestiones que constituyen los *puntos nodales* en referencia al Estado:

“Sostener que en la transferencia de los servicios educativos y en la fragmentación del sistema está el origen del fracaso escolar es, al menos, un argumento reduccionista. El deterioro de la educación argentina es un largo proceso de décadas. El proceso de **federalización de la educación** enmarcado en la Ley de Transferencia n° 24.049 permitió **simplificar la administración** de todas las escuelas dentro del territorio provincial, dotar de **coherencia** y mayor **potencial** a la planificación unificada, al tiempo que otorgó complejidad administrativa a un sistema que mantuvo la lógica de funcionamiento dependiente del subsidio federal. Por su parte el Estado nacional, desvinculado de la administración directa de las escuelas se reservó para sí la configuración y regulación de la política educativa así como la supervisión de su implementación en las jurisdicciones” (Pinchetti y Bussi, 2006).

← - - - Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Si bien la referencia discursiva es, estrictamente hablando, a modificaciones vinculadas con la educación escolar y su organización, el tipo de práctica articulatoria que se realiza en torno a la misma es relevante. Transferencia/simplificación/coherencia/potencial dan cuenta de una lectura en donde ‘la

← - - - Con formato: Sangría:
Primera línea: 35,45 pto

nación' uno de los significantes vacíos del discurso oficial es reemplazado por 'lo federal', generando esto una escala jerárquica inversa: la unidad territorial más relevante es la provincia.

En la cita que sigue, se especifica un poco más el lugar del Estado en estas tramas de sentido:

“El Estado debe poner énfasis en el desarrollo de políticas que preserven **el arraigo y el desarrollo** de todas las áreas del país. La posibilidad de desarrollar la vida en **el lugar de origen**, cerca de los afectos familiares y las **tradiciones es un derecho inalienable de los pueblos, que debe ser garantizado por el Estado mediante la implementación de políticas sustentables**” (Pinchetti y Bussi, 2006).

Con formato: Fuente:

Negrita
Con formato: Fuente:
Negrita

Arraigo/desarrollo/lo local, delimitan un terreno en el cual el Estado, al menos el nacional, es simplemente un 'mal necesario' y un garante de mínimos:

Con formato: Sangría:
Primera línea: 35,45 pto

“nosotros proponemos que el **Estado Federal** implemente una asignación por alumno con el objetivo de **garantizar** a todos los niños y adolescentes el cumplimiento de la obligatoriedad dispuesta en la ley” (Pinchetti y Bussi, 2006).

De esta última cita se desprende el segundo punto, ¿qué puede inferirse de esa necesidad de 'asignación' por parte del “Estado Federal”? El par Estado garante, que era un *punto nodal* del discurso oficial, adquiere sentidos muy distintos en este caso. De la ubicación del Estado como articulador del desarrollo y representante de la nación a una garantía material mínima como sostén de las libertades individuales, como cimiento de los proyectos de vida personales:

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

“En nuestro concepto la **libertad de enseñanza**¹² es un valor fundamental, reflejo primario del **derecho natural** de los padres a la educación de sus hijos. Ello nos lleva a aceptar la contribución de la educación **pública de gestión privada** en el desarrollo y enriquecimiento de la educación argentina a lo largo de toda nuestra historia [...] Recrear la educación argentina sobre las bases de una ética y una moral en valores **excede** la responsabilidad del sistema educativo [...] “En igual sentido la familia es reconocida como agente natural y primario de la educación de sus hijos” (Pinchetti y Bussi, 2006).

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente: 12 pt

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

¹² Sobre las posibles interpretaciones del Art.14 de la Constitucional Nacional puede consultarse Bravo (1972), ya que, pese a los años del escrito, no deja de perder vigencia gracias a su exhaustividad. Allí el autor sostiene que debe diferenciarse entre los que es un derecho fin y un medio para la concreción del primero; el derecho de aprender sería el derecho fin y el de enseñar un medio para ello.

Así, el Estado queda reducido a un garante de los proyectos de vida individuales (con la familia como unidad mínima) pero como uno más y no de manera exclusiva¹³. La cadena libertad/derecho natural/estado subsidiario –aunque el último término no aparezca explícitamente- queda así constituida en este discurso.

I.C SEGUNDA CONTRAOFENSIVA: ESTADO SUBSIDIARIO/JUSTICIA DISTRIBUTIVA/LIBERTAD

La última de las contraofensivas es aquella a la que más propiamente le cabe este nombre porque en su estructura conserva casi intacto el tipo de articulación que caracterizó a los discursos de los '90. ¿Cuáles son *prácticas articulatorias* en este caso? Básicamente se reiteran dos *puntos nodales* que ya aparecían en la primera contraofensiva: subsidiariedad del Estado y libertad de las familias. Respecto del primer punto, el texto es explícito:

“El principio de **subsidiariedad** exige que las sociedades mayores se abstengan de realizar aquello que puede ser obtenido por una **sociedad de orden menor** y ello en razón de que el protagonista primero de la sociedad es **el hombre singular**, y de que todo el orden social y sus formaciones están al servicio de su **desarrollo** como persona, desarrollo que encuentra una manifestación esencial en su relacionalidad, en su capacidad de establecer vínculos y relaciones interpersonales para el logro de fines personales y sociales, a través de un progresivo protagonismo social y cívico” (Negre de Alonso, 2006).

Desde allí queda determinado el lugar del Estado reservado a una mínima intervención siempre y cuando ésta sea necesaria en función de lo que constituye la jerarquía mayor que es el individuo. Detrás del significante ‘subsidiariedad’ se alinean se establecen equivalencias con toda una serie de demandas:

“La subsidiariedad garantiza la **libertad** y el **pluralismo** de nuestra sociedad, necesarios para la **democracia**, que aplicada a la educación permite la formación de ciudadanos conscientes de su libertad y al mismo tiempo de su **responsabilidad** en la construcción de esa sociedad. Promueve la **iniciativa creativa** desde las mismas bases sociales, la subsidiariedad genera **dinamismo social**, **participación y compromiso solidario** con los demás” (Negre de Alonso, 2006).

¹³ En el caso de la reforma de los '90 Feldfeber (2003) analizó las implicancias de estas transformaciones en el ámbito educativo para el sentido de ‘lo público’. Concluye la autora señalando la producción de un **doble movimiento**: 1) de ensanchamiento del espacio público, al contener lo estatal y lo privado, y 2) de reducción del mismo a un problema de gestión (Feldfeber, 2003).

Eliminado: Con lo cuál se legitima aquel

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Fuente: 9 pt

Eliminado: ,

Eliminado: por un lado y

Con formato: Fuente: 9 pt

Con formato: Fuente: 12 pt

Eliminado: --Salto de página---

Eliminado: O/FAMILIA/CONTRO
L

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Fuente:
Cursiva

Con formato: Fuente:
Negrita

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Queda así la cadena: subsidiariedad/libertad/pluralismo/democracia/dinamismo social/participación/compromiso solidario. Ahora bien, esto se completa con articulación del financiamiento: Estado/distribución de fondos/proporcionalidad:

“La **proporcionalidad** incluye el que un **mínimo** establecido llegue a todos los destinatarios por igual y reclama además **la asignación de un plus** en razón de su situación económica, de sus particulares condiciones familiares, de su salud, entre otros, [...]. **La justicia distributiva** consiste en una asignación diferenciada de los bienes públicos. Se trata de una decisión que un Estado Social¹⁴ del siglo XXI no puede soslayar” (Negre de Alonso, 2006).

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Y, finalmente, un cierre totalizador en donde el estado subsidiario y la justicia distributiva, equivalen a inclusión/igualdad/responsabilidad/calidad.

Con formato: Fuente: 12 pt

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Fuente: 12 pt

“El criterio de la **justicia distributiva** asegura la **inclusión** y la **igualdad de oportunidades** [...] un modo eficaz de promover el ejercicio de la responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, [...] un medio para elevar la calidad del sistema educativo y [un] instrumento para permitir a las familias más pobres el acceso a la misma educación a la que acceden las más ricas” (Negre de Alonso, 2006).

A MODO DE BALANCE: INTERPELANDO AL ESTADO

“La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad” (Mouffe y Laclau, 1985: 130 cursivas en el original)

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
ptoCon formato: Español
(Argentina)

Eliminado: ---Salto de página---

Eliminado: ¶

Hasta aquí, entonces hemos intentado analizar tres intentos de articulación del campo de la discursividad desarrolladas en el marco del tratamiento parlamentario de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Cada una de ellas presentó sus particularidades y determinó ciertos *puntos nodales* a partir de los cuales era posible establecer cadenas equivalenciales entre demandas diferentes. ¿Podemos hablar, sin embargo, de intentos de hegemonizar el campo de las diferencias? Como señalan Mouffe y Laclau (1985).

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Fuente: 12 pt

¹⁴ Evidentemente se efectúa una articulación muy particular de significante “Estado Social” en este discurso, como así también en otras partes respecto del Peronismo o de las políticas sociales. Por cuestiones de espacio no entraré en estos temas en este trabajo.

Con formato: Fuente: 9 pt, Español (España - alfab. internacional)

Con formato: Fuente: 10 pt

“para hablar de hegemonía, no es suficiente el momento articulador; es preciso, además, que la articulación se verifique a través del enfrentamiento con prácticas articulatorias antagónicas [...]
Las dos condiciones de una articulación hegemónica son, pues, la presencia de fuerzan antagónicas y la inestabilidad de las fronteras que las separan” (p.156/157)

Con formato: Sangría: Izquierda: 0 pto, Primera línea: 35,45 pto, Derecha: 0 pto, No ajustar espacio entre texto latino y asiático

Un análisis muy ortodoxo¹⁵ diría que aquí no tenemos prácticas antagónicas, sino sólo matices dentro de un mismo discurso. Sin embargo, me inclino más por pensar que hay elementos que permiten hablar de un antagonismo en estas prácticas articulatorias y en tal sentido de un intento de hegemonizar el campo de lo social, sobre todo en momentos que, como el nuestro (y según quedó expresado en la introducción) no hay significantes que con un sentido unívoco o respuestas ‘tradicionales’ a preguntas ‘tradicionales’ (lo digo en función del agotamiento de la matriz estado-céntrica).

Con formato: Fuente: 12 pt

Sin embargo, aparecieron elementos comunes en los tres discursos. Estos son los significantes flotantes aquello cuyo “sentido permanece indeciso entre fronteras equivalenciales alternativas [...] cuyo sentido está “suspendido”” (Laclau, 2008: 165). Ley 1.420, generación del ’80 (Sarmiento), presente, futuro, globalización, crisis, cambio, son todos significantes cuyo sentido se disputa dentro de estas prácticas articulatorias pero que perfectamente pasan de un lado al otro y son apropiados por cada discurso.

Igualdad, equidad, justicia y calidad constituyen sin duda otro conjunto de significantes flotantes nada desdeñables por su propia capacidad de convertirse en significantes vacíos y reunir tras de sí, equivalencialmente, toda una serie de otros significantes, como era el caso en el intento oficial donde, al significante ‘igualdad’ excluyendo al discriminación, equivalían nación/diversidad/etnia/genero/bilingüismo, por nombrar algunos. Así sucede también con el significante ‘justicia’ que equivale a una intervención fuerte del Estado nacional en el primer caso vs. a un Estado subsidiario y garante de mínimos (de manera focalizada) en los dos restantes.

¿Qué balance puede hacerse de lo hasta aquí trabajado? En primer lugar decir que este estudio pretendió ser una primera aproximación a un campo –el de la discursividad- cuya complejidad y cuyo dinamismo lo hacen muy difícil de aprehender. De manera que no pueden hacerse grandes conclusiones al respecto. Sin embargo hay dos cuestiones que quisiera señalar para concluir: 1) el tipo de lógica presente en las prácticas articulatorias analizadas; y

Con formato: Fuente: 12 pt

¹⁵ Estoy pensando por ejemplo en posiciones que afirmarían que los tres intentos se mueven dentro del mismo campo discursivo del capitalismo y no llegan a poner en cuestión las propias bases del sistema; serían matices de un mismo tipo en este sentido.

2) el tipo de interpelación dirigida al Estado. Al respecto del punto 1) como señala Laclau (2008):

“tenemos dos formas de construcción de lo social: o bien mediante la afirmación de la particularidad [...] cuyos únicos lazos con otras particularidades son de naturaleza diferencial [...] o bien mediante una claudicación parcial de la particularidad, destacando lo que todas las particularidades tiene, equivalentemente, en común. La segunda manera de construcción de lo social implica el trazado de una frontera antagónica; la primera, no. A la primera manera de construcción de lo social la hemos denominado *lógica de la diferencia*, y a la segunda, *lógica de la equivalencia*” (p.103/104).

En los tres casos analizados el tipo de construcción de lo social ha sido la *lógica de la equivalencia*, estableciendo significantes vacíos amplios capaces de reunir tras de sí una gran cantidad de otros significantes. Sólo lo menciono por el momento, para dejar planteada la inquietud respecto de las implicancias de esto en términos de ‘cultura política’

Por último, si *interpelar* es “el proceso mediante el cual se convoca a los sujetos sociales a que se constituyan en sujetos de un discurso cuya eficacia dependerá del grado en que los sujetos interpelados, se sientan identificados con los polos de identidad que el discurso les propone” (Vezub, 2005: 225), estamos en condiciones de afirmar ahora que en el debate de la Ley Nacional de Educación 26.206/06 se presentaron se disputaron dos grandes *polos de identificación* que interpelan al Estado: a) un Estado *Nacional garante* (en un sentido fuerte) articulado con tres principios: Justicia social/crecimiento económico/ciudadanía democrática, y detrás de ellos todas aquellas demandas que puedan entrar o que, en contraposición, se puedan presentar como diferentes del pasado (lo excluido= los ’90), igualdad/libertad/diversidad, etc.; Del otro lado, b) un Estado *Federal* subsidiario (garante en un sentido débil) equivalente a libertad/equidad/justicia distributiva.

Obviamente ninguno clausura el campo de las diferencias; y obviamente sabemos cual alcanzó status legal. Cómo y por qué será motivo de otro trabajo.

Con formato: Sangría:
Izquierda: 0 pto, Primera
línea: 35,45 pto, Derecha: 0
pto

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente: 12 pt

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente:

Con formato: Fuente: 12 pt

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, H., F. (1972) *Bases constitucionales de la educación argentina*. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Cavarozzi, M. (1996) *El capitalismo tardío y su crisis en América Latina*. Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: ¶

Cavarozzi, M. (1999) “El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental”, en Garretón, M.A. (comp.) *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Convenio Andrés Bello, Bogotá.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) *En la Escuela, Sociología de la experiencia escolar*. Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1999) *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires, Argentina.

Feldfeber, M. (2003) “Estado y Reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública Argentina”, en Feldfeber, M. (comp.). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Noveduc, Buenos Aires, Argentina.

Con formato: Fuente: Negrita

Filmus, D. (1996) *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo*. Troquel, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: ¶

Garretón, M., Cavarozzi, M., Cleaves, P., Gereffi, G. Y Hartlyn, J. (2004) *América Latina en el siglo XXI. Hacia una nueva matriz sociopolítica*. LOM Ed., Santiago, Chile.

Germani, G. (1965) *Política y Sociedad en una época de transición. De la Sociedad Tradicional a la Sociedad de Masas*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2007) *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Ed. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Habermas, J. (1994) “Tres modelos de democracia”, en *Revista Ágora. Cuadernos de Estudios Políticos*. Año 1, N° 1.

Habermas, J. (2005) *Facticidad y Validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Ed. Trotta, Madrid, España.

Kesler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESO/IPE, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: .

Laclau, E. (1998) “Política y los límites de la modernidad”, en Buenfil, R., N. (coord.) *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Ed. Plaza y Valdés, México D.F., México.

Laclau, E. (2008) *La razón populista*. FCE, Buenos Aires, Argentina.

Manin, B. (1998) *Los principios del gobierno representativo*. Ed. Alianza, Madrid, España.

Mouffe, Ch. y Laclau, E. (1985) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Ed. S.XXI, Madrid, España.

Eliminado: i

Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo””, en Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M.: *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: .

Puiggrós, A. (1995) *Qué pasó en la Educación Argentina, desde la conquista hasta el presente. Edición ampliada y actualizada*. Ed. Galerna, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: .

Sartori, G. (1979) *La Política. Lógica y método en las Ciencias Sociales*. FCE, México D.F., México.

Tiramonti, G. (1997) “Los imperativos de las políticas educativas de los ‘90”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 8, N° 17.

Con formato: Fuente:
 Negrita

Con formato: Fuente:

Eliminado: ¶

Tiramonti, G. (2004) “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, Buenos Aires, Argentina.

Con formato: Español
(España - alfab. internacional)

Eliminado:

Torring, J. (1998) “Un repaso al análisis del discurso”, en Buenfil, R., N. (coord.) *Debates Políticos Contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. Ed. Plaza y Valdés, México D.F., México.

Weimberg, G. (1984) *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*. UNESCO – Kapeluz, Buenos. Aires.

Zelaznik, J. (2007) “Gobierno”, en Pinto, Julio (Comp.) *Introducción a la Ciencia Política*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, Argentina.

Vezub, L. (2005) “El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamientos en la Provincia de Buenos Aires”, en *Revista Espacios en Blanco N°15*, NEES, UNCPBA, Buenos Aires, Argentina.

Eliminado: .

DOCUMENTOS

Con formato: Fuente:
Negrita, Sombra, Versales

Con formato: Justificado

Negre de Alonso, L. (2006) “Dictamen en minoría de comisión sobre mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional”. Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones, anexo al orden del día N° 1335.

Con formato: Justificado,
Sangría: Primera línea: 35,45 pto, Interlineado: 1,5 líneas, No ajustar espacio entre texto latino y asiático, No ajustar espacio entre texto asiático y números

Pinchetti de Sierra Morales, D. y Bussi, R. (2006) “Dictamen en minoría de comisión sobre mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional”. Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones, anexo al orden del día N° 1335.

Poder Ejecutivo Nacional (2006) “Mensaje y proyecto de Ley de Educación Nacional”. Honorable cámara de Senadores, diario de sesiones (PE-424/06).

Con formato: Fuente:

Con formato: Justificado, Sangría: Primera línea: 35,45 pto, Interlineado: 1,5 líneas, No ajustar espacio entre texto latino y asiático, No ajustar espacio entre texto asiático y números

Con formato: Fuente: (Predeterminado) Times New Roman, 12 pt

Con formato: Fuente: (Predeterminado) Times New Roman, 12 pt

Con formato: Fuente: (Predeterminado) Times New Roman, 12 pt

Con formato: Español (España - alfab. internacional)